

Civilizar ou educar para a liberdade?

A proposta educacional do metodismo brasileiro

*Luis de Souza Cardoso*¹

O ser humano é aprendente, aberto à educabilidade, em busca do desenvolvimento social e pessoal, da autonomia e de tornar-se protagonista da história. A igreja, em sua atuação com pessoas e comunidades, deve participar desse processo de educação do ser humano. Reconhecendo essa pauta, a ação-reflexão de teólogos e educadores metodistas no Brasil, nas últimas três décadas, vem construindo uma concepção multidimensional da educação metodista. O conceito de *ação docente* tem evoluído originando a concepção da Igreja como *comunidade educadora*.

Foram reconhecidas três áreas educativas, intercomunicantes: educação cristã, teológica e secular. Tais áreas possuem um caráter complexo desdobrando-se em diversas dimensões. Vamos nos ater aqui mais ao exame do projeto educacional secular.

1. A herança wesleyana

A educação é característica intrínseca ao metodismo; Wesley organizou escolas:

¹ É Mestre em Ciências da Religião, UMESP e Doutorando em Educação, UNIMEP. (lcardoso@unimep.br)

Ao final de 1739 adquiriu, em Londres, uma antiga fundição de canhões; aí, entre outras ocupações, criou salas de aulas. A *Foundery* atendia crianças pobres “que vagavam pelas ruas como *potros selvagens*, e seus pais não podiam enviá-las à escola” (Heitzenrater 1996:167).

Whitefield, em 1739, havia cogitado fundar uma escola em Kingswood; Wesley realizaria o sonho com a fundação da *Kingswood School*, em 1748, descrita no *Journal* (Heitzenrater, Ward, 1991:252):

Em Kingswood, havia um salão para a escola, quatro pequenas salas para alojar os professores e, como é agradável a Deus, para abrigar também algumas crianças pobres. (Durante o dia, as crianças mais pobres da cidade aprendiam a ler, escrever, contar e, especialmente a ajuda de Deus, a conhecer a Deus e a Jesus Cristo que Ele enviou. Os alunos mais velhos, que não devem estudar à mesma hora que os jovens [*porque há estudantes de todas as idades, inclusive alguns de cabelos grisalhos*], aprenderão nas mesmas salas, porém de manhã bem cedo ou à tarde, para que os estudos não atrapalhem seu trabalho).²

Wesley estava convencido de que a educação era capaz de “reformar o caráter (*temper*) e a vida dos homens” (Gonzalez, 1998:108). A reforma do caráter e da vida incluía piedade vital e conhecimento, visando construir cidadania e inclusão social. Ao priorizar os pobres, esforçou-se em captar e administrar recursos para suas escolas.

Em 1744 a primeira Conferência Metodista propunha três perguntas: “O que ensinar? Como ensinar? O que fazer?” Ou seja: formação doutrinária; disciplina e método; e, resultado concreto. Não é difícil fazer paralelo dessas reflexões com planejamento pedagógico ou a construção de políticas acadêmicas. Josgrilberg (2003:5) afirma

² Conforme Mesquida (1994:208-9, nota 33) no texto *The complete works of John Wesley*, p. 252, houve omissão de um parágrafo – texto que está entre parêntesis – como apontam Hastling, Addington e Workman, e que, reencontrado, foi publicado na *Methodist Magazine*, 1843, p. 206, e citado por *Three Old Boys* (Hastling, A.H.L., Addington, Willis and Workman, W. *The history of Kingswood School*. Londres: Charles H. Kelly, 1898, p.20).

que, na concepção de Wesley, educação e missão eram interdependentes. Assim, Escola e Igreja, embora de naturezas distintas como instituições, podem convergir num projeto comum visando a emancipação humana e o bem da vida.

O metodismo “se constitui em um movimento reformador e educativo” (Mesquida, 1994:96-97), tendo a educação um lugar fundamental na sua estratégia missionária: “Não formar uma nova seita, mas, reformar a nação, especialmente a Igreja e espalhar a santidade bíblica por toda a terra”.

2. Educar as elites – o projeto liberal

Já tem sido demonstrado que o projeto educacional metodista, estabelecido no sudeste e sul do Brasil no final do século XIX, atendeu a dois interesses convergentes: 1) da missão, como estratégia de penetração num país de maioria católica e estado conservador; 2) dos republicanos, maçons e liberais brasileiros, pelo paradigma de modernidade e progresso que representavam os EUA e a educação de lá oriunda.

As práticas pedagógicas desse projeto eram inovadoras. Baseadas no método indutivo ou “lição das coisas”, eram fundamentadas nas teorias de Horace Mann e Pestalozzi (Vieira, 2003:38). Com observação empírica e experimento laboratorial, diferiam da educação católica e estatal pautada no método dedutivo e na memorização. Nos colégios metodistas e protestantes de modo geral, havia: língua inglesa, educação física, música, artes, laboratórios, material didático, assembléias religiosas; a localização geográfica era estratégica; a arquitetura dos edifícios de estilo imponente. Tais fatores criavam um “novo espaço sócio-cultural atraente, sedutor, que se materializava, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *american way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários” (Mesquida, 1994:132s).

Essa educação optava por atender aos filhos da elite liberal, objetivando facilitar influência nos destinos do país pela sensibilidade dos egressos à causa protestante. Pode-se dizer que a opção foi razoavelmente bem sucedida. Vide suas influências:

a “Reforma Rui Barbosa” (1880), baseou-se em observações da prática educativa do Colégio Progresso (RJ), administrado por Kennedy e Tarboux;

a “Reforma da Instrução Pública e da Escola Normal” (SP – 1890), por Caetano de Campos, teve influência de Martha Watts e das presbiterianas Márcia Browne e Guilhermina Loureiro de Andrade;

a “Reforma do Ensino” (MG – 1926), por Francisco Campos, baseou-se no escolanovismo; introduzindo material didático importado já utilizado no Granbery, bem como utilizou medidas das carteiras desse colégio (Mesquida, 1993:48).

Características desse projeto educacional:

educação inovadora à época;

baseada em princípios pedagógicos liberais;

educação como meio de realizar a missão;

educar o indivíduo (elite) para acessar ao poder e transformar a sociedade;

processo civilizador com padrão cultural norte-americano (destino manifesto³).

Embora o projeto tenha se voltado mais às elites, houve um espaço dedicado às camadas subalternas da sociedade, nas escolas paroquiais, cujos objetivos eram: ensinar a ler e escrever; formar quadros para a igreja e o país; selecionar os melhores alunos e con-

³ Ideologia que prega a eleição divina da nação Norte Americana para levar o Evangelho e a civilização a todo o mundo pagão.

ceder-lhes bolsas para continuar estudos nos colégios (Mesquida, 1993:46). É provável que também se nutriam da filosofia liberal; em hipótese podemos inferir que estimulavam ascensão social, por seleção natural dos melhores, gerando competição e individualismo.

Porém, reconhecemos que tal projeto, favorecido no interesse das elites liberais, criou condições para implantação do metodismo no Brasil. Observa Mattos (2000: 60): “podemos hoje discordar das premissas ideológicas missionárias, mas temos de entender as circunstâncias históricas que acabaram condicionando a implantação do metodismo no Brasil”. Também é preciso reconhecer que tal filosofia, respondendo a interesses da elite, não produziu mudanças estruturais na sociedade, apenas reforçou o *status quo* característico do capitalismo liberal. A crítica das últimas décadas tem constatado que tal educação gerou um comportamento marcado por: “preocupação individualista com a ascensão social; acentuado espírito de competição; aceitação do utilitarismo como norma de vida; colocação do lucro como base das relações econômicas” (DEIM, 1982: 38).

3. A nova proposta: educação crítico-libertadora

Para entender as transformações na proposta educacional, a partir dos anos 70, é preciso examinar o debate teológico do período. Claro que o processo teve outras mediações, como a própria crise político-ideológica que passava a maior parte da América Latina; contudo, vale destacar em síntese a crise vivida no debate teológico.

Nos anos 60 ocorria na Igreja Metodista a crise do paradigma missionário até então sob influência da teologia liberal. A ação missionária era orientada à salvação do indivíduo, ao céu e ao porvir; pouco ocupada do mundo concreto, seus dilemas e precariedades. Tal paradigma caracteriza-se no trinômio “Deus – Igreja – Mundo”. Com sua crise, provocada pela teologia da missão (orientada à ação no presente), paulatinamente ocorreu mudança na identidade missio-

nária, para “Deus – Mundo – Igreja”. O foco da missão passa a ser o mundo.

Na esteira desse processo, o Concílio (1970/1971) aprovou o seguinte conceito (Cânones, 1971:11): “A Missão da Igreja Metodista é participar da ação de Deus no seu propósito de salvar o mundo”. Todavia, esse debate tinha pouca influência na educação secular, como revela o documento “Objetivo – Filosofia Educacional das Instituições de Ensino da Igreja Metodista”, do mesmo Concílio, ainda marcado pela filosofia liberal.

O Concílio de 1974 introduziu o conceito bíblico-teológico de Reino de Deus, como categoria explicativa da presença divina na história e na criação. O Reino pode ser experimentado *aqui e agora*, embora sua plenitude venha a se dar no *eschaton*. Como categoria escatológica, caracteriza-se por *construção*, sendo *já e ainda não*. Assim, apela à participação das pessoas que, de diversos modos, podem sinalizá-lo. Tal formulação incidiu no conceito de missão do Plano Quadrienal (PQ, 1974:9):

O propósito de Deus é libertar o ser humano de todas as coisas que o escravizam, concedendo-lhe uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e poder do Espírito Santo, a fim de que, como Igreja, constitua neste mundo e neste momento histórico, sinais concretos do Reino de Deus. A missão da Igreja é participar da ação de Deus nesse seu propósito.

O foco no mundo, como lugar da missão, tornava-se cada vez mais explícito. Não era mais a agenda da igreja, mas a do mundo que determinava a missão. O Concílio afirmou: “Ao relacionar missão e Mundo concluímos que a missão não ignora o mundo mas analisa-o (...); reflexiona sobre ele para agir nele de modo redentor” (PQ, 1974:10) (ver-julgar-agir). Referindo-se às escolas declarou que deveriam ser “agência efetiva de missão, em todas as suas áreas” (PQ, 1974:22). Isso exigiria delas uma relação dialógica e responsiva à cultura brasileira e aos problemas sociais, tendo como eixo pedagógico o Reino de Deus. Porém, restava elaborar uma filosofia educa-

cional coerente com essa nova visão missionária. O novo posicionamento “possibilitou o início de um processo que questionou profundamente os fundamentos filosóficos da educação metodista vis-à-vis com as contradições estruturais da sociedade brasileira” (Mattos, 2000:72).

Tal processo fecundou o debate sobre a proposta educacional e lançou as bases que, no quadriênio seguinte (1979/82), resultaram no documento “Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista” (EC, 1980:8ss). Do profundo e controverso debate desse documento surgiu a proposta das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”, aprovada em 1982.

As Diretrizes realizaram uma revisão crítica da ação educativa metodista no Brasil, à luz da teologia da missão. O “Plano para a Vida e a Missão da Igreja” conceituou a educação com a tônica da missão e do Reino (PVMI, 1982:22):

A educação como parte da missão é o processo que visa oferecer à pessoa e comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação e morte, à luz do Reino de Deus.

Nos anos seguintes a crítica ao projeto liberal foi contundente, gerando acalorados debates, com forte oposição de setores que criam no modelo já sedimentado. Os documentos de 1982 foram identificados negativamente, por tais setores, como eivados pela teologia da libertação. Sua formulação e implantação só foram possíveis, nesse período, porque já ocorria no cenário nacional a abertura política e o fim da ditadura militar.

As Diretrizes formularam nova proposta educacional para as três áreas da educação metodista, preconizando: desenvolvimento de consciência crítica; interesse social sobre o individual; prática de justiça e solidariedade; realização pelo esforço comunitário; participa-

ção justa de todos sobre os frutos do trabalho; e, declarando útil aquilo que tem valor social (DEIM, 1982:38s).

A educação secular foi conceituada como “processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo” (DEIM, 1982:41).

Tal proposta deveria caracterizar-se por:

- não se limitar à preparação para o mercado de trabalho mas despertar percepção crítica dos problemas sociais;
- superar a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo;
- criar pastorais, para atuarem como consciência crítica da instituição;
- gerar contínua democratização das decisões;
- participar em projetos missionários com a Igreja.

Contudo, é preciso reconhecer que uma cosmovisão, comportamento ou cultura, não se altera por decreto. Eram necessárias estratégias e metodologia para implantação da nova proposta; em hipótese, esse foi o ponto frágil do processo, que, aliado a outros fatores examinados por Mattos (2000:74ss), retardou a assimilação na maioria dos educandários. Ainda hoje, 21 anos depois, é possível levantar dúvidas quanto à sua consecução.

Não devemos, porém nos limitar a uma leitura negativa. Em que pesem as contradições do processo de mudanças, em campo denso como a cultura e a educação, nesses anos tem ocorrido empenho em se adequar as escolas ao objetivo de uma educação crítico-libertadora, que gere cidadania e sinalize o Reino de Deus. Pode ser reconhecida fidelidade ao evangelho e à tradição wesleyana, nessa

proposta educacional pós 1982. Não se trata de examinar a questão como conflito entre teoria e prática, mas, de perceber sua densidade como aprendizado, em oposição a vários condicionantes externos que continuamente pressionam as escolas na direção do *status quo*.

Concluindo

1) O metodismo tem vínculo intrínseco com a educação. Wesley priorizou educação aos mais pobres, caracterizada por unir conhecimento (razão) e piedade vital, visando reformar a nação, a Igreja e aperfeiçoar o ser humano (santidade social).

2) O projeto educacional que chegou no Brasil já incorporava caracteres culturais e cosmovisão norte-americana; contudo, à época foi vanguarda. Embora critiquemos a filosofia liberal, é preciso reconhecer que os colégios, pioneiros, contribuíram à implantação do metodismo e às reformas do ensino no país.

3) Finalmente, no marco do debate teológico em sua relação com a educação, fecundou-se a proposta crítico-libertadora. A releitura histórica, bíblica e teológica, presente nas Diretrizes, aponta desacordo entre a proposta liberal, a tradição wesleyana, o paradigma do Reino e, sobretudo, as demandas socio-culturais do Brasil. Reconhecendo dificuldades e fragilidades na implantação dessa proposta, suas contradições internas e externas, concluímos que ela estabeleceu as conexões mais amplas ao desafio de fidelidade à tradição wesleyana e à missão, na perspectiva do Reino de Deus.

Bibliografia

Cânones da Igreja Metodista, São Paulo: Imprensa Metodista, 1971.
(DEIM) Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista, Piracicaba: UNIMEP, 1982.

- Fundamentos, diretrizes, políticas e objetivos para o sistema educacional Metodista. *Expositor Cristão*. São Paulo: Imprensa Metodista, ano 95, n.19, out. 1980, 8-10.
- GONZALEZ, Justo (org.). *Obras de Wesley*. Tomo 14/2, Franklin: Providence House Publishers, 1998.
- HEITZENRATER, Richard P. & WARD, W. Reginald (eds.). *The Workes of John Wesley – Journal and Diaries*, III. v. 20, Nashville: Albion Press, 1991.
- HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo/Rio de Janeiro: EDITEO/Bennett, 1996.
- JOSGRILGERG, Rui de Souza. *Notas para uma filosofia da educação de inspiração wesleyana*. [on line] Disponível em: <<http://www.umesp.edu.br:8900/ExtConselho2Turma/modulos/mod2/Filosofia.htm>> [consulta em 7/7/2003].
- MATTOS, Paulo Ayres. *Mais de um século de educação metodista*. Piracicaba: COGEIME, 2000.
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: EDITEO/EDUFJF, 1994.
- _____. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. *Revista do COGEIME*. Piracicaba: COGEIME, n.2, p.29-50, 1993.
- (PQ) *Plano Quadrienal da Igreja Metodista*, São Paulo: Imprensa Metodista, 1974.
- (PVMI) *Plano para a Vida e a Missão*. Piracicaba: UNIMEP, 1982.
- VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Política e educação na primeira República: influências, utopias e ideologias liberais norte americanas na Reforma da Instrução Pública Paulista de 1890. *Anais do III Simpósio de Dissertações e Teses*. Piracicaba: PPGE/UNIMEP, p. 37-41, 2003.